



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

CLÁUDIA FERREIRA DE OLIVEIRA



**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NOS CREIS MUNICIPAIS DE
JOÃO PESSOA/PB: uma análise das práticas pedagógicas**

JOÃO PESSOA/PB

2017

CLÁUDIA FERREIRA DE OLIVEIRA

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NAS CRECHES MUNICIPAIS DE
JOÃO PESSOA/PB: uma análise das práticas pedagógicas**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Pedagogia da Universidade Federal da
Paraíba, em cumprimento às exigências para a
obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adelaide Alves Dias

JOÃO PESSOA/PB

2017

O48i Oliveira, Cláudia Ferreira de.

A inclusão de crianças autistas nas creches municipais de João Pessoa/PB: uma análise das práticas pedagógicas / Cláudia Ferreira de Oliveira. – João Pessoa: UFPB, 2017.

46f.

Orientadora: Adelaide Alves Dias
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) –
Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Educação infantil. 2. Inclusão. 3. Autismo. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 373.2(043.2)

CLÁUDIA FERREIRA DE OLIVEIRA

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NOS CREIS MUNICIPAIS DE JOÃO
PESSOA/PB: uma análise das práticas pedagógicas**

Trabalho de Conclusão de Curso
submetido à Universidade Federal da
Paraíba para obtenção de Grau de
licenciado(a) do Curso de Pedagogia.
Trabalho desenvolvido sob a
orientação da Profa. Dra. Adelaide
Alves Dias.

BANCA EXAMINADORA

Aprovada em: 06 / Dezembro / 2017



Prof.ª Dr.ª Adelaide Alves Dias (Orientadora)



Prof.ª Dr.ª Ana Luisa de Nogueira Amorim (Examinadora)



Prof.ª Me. Maria Roberta de Alencar Oliveira (Examinadora)

João Pessoa/PB

2017

DEDICATÓRIA

**À minha Família, amigos e Professores
por todo apoio, que me fizeram chegar
até aqui, Gratidão.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por toda força e fé renovadas a cada dia, que me impulsionaram para chegar até aqui.

À minha família, que a todo tempo me deram apoio, incentivo e ombro amigo para os momentos mais difíceis. À minha madrinha Cristiane Lima e o meu Tio Aquiles Félix, por sempre ter acreditado que eu seria capaz, que alcançaria meus objetivos e ter estado do meu lado no início de tudo, acompanharam e deram a maior força que eu precisava naquele momento, foram o alicerce de minha conquista de hoje, muito obrigado.

Aos meus Pais, Mônica Rejane e Waldemir João, que com todas as ausências/presenças, ao seu modo torceram, vibraram, se preocuparam, colaboraram para que os desafios fossem vencidos e que eu seguisse firme e forte, amo vocês, muito obrigado.

À minha orientadora, Adelaide Alves Dias, minha eterna gratidão, por todos os ensinamentos, paciência, troca e construção de conhecimentos, por todas as oportunidades que me deste, pela caminhada lado a lado, pela referência de profissional que decidir seguir, a UFPB me deu um verdadeiro presente, cada detalhe foi essencial para a construção de minha formação.

Ao grupo de pesquisa sobre a criança NUPEC, meu obrigado especial, grupo querido do meu coração, minha escola na pesquisa e extensão, obrigada por toda parceria e cumplicidade, cada momento com vocês foi muito valioso, muitos ensinamentos, carregarei cada um dentro do meu coração.

Aos meus Colegas e amigos queridos do curso, vocês foram peças importantíssimas neste processo, essa caminhada não teria sido a mesma sem vocês. Ter sido Presidenta de turma por quase 6 anos, ou melhor falando para sempre, pois uma vez presidenta, sempre presidenta, foi um aprendizado especial,

A turma do fundão como ficou conhecida, razão das noites mais felizes e proveitosas do Centro de Educação, obrigada por me ensinarem tanto em troca de tão pouco. Aos meus irmãos, pois amigos que a vida me permitiu escolher para toda uma geração, Felipe Ivo, Débora Wanderley e Joasliny Souza.

E meu agradecimento mais que especial carregado de admiração e orgulho, aos meus Professores, profissionais comprometidos com uma formação reflexiva e transformadora, plantaram sementes que hoje dá frutos em minha formação, gratidão.

“As crianças especiais, assim como as aves,
são diferentes em seus vôos. Todas, no entanto, são iguais em
seu direito de voar.”

(Jesica Del Carmen Perez).

OLIVEIRA, Cláudia Ferreira de. **A Inclusão de crianças autistas nas Creches Municipais de João Pessoa/PB**: uma análise das práticas pedagógicas. (fl. 46 páginas) Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB, 2017.

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto a observação da inclusão e práticas educativas de crianças com Transtornos do Espectro Autista – TEA, na faixa etária de 0 a 6 anos que encontram-se matriculadas nos Centros de Referências de Educação Infantil (CREI) do município de João Pessoa, bem como constatar a efetividade do direito a educação nesse segmento, destacando as bases legais da legislação brasileira que visam garantir o acesso à educação de maneira ampla para essas crianças. A pesquisa de campo realizada no período compreendido entre os meses de Fevereiro a Maio de 2017, sendo constituída por meio de entrevistas realizadas com três (03) professoras e três (03) cuidadoras da educação infantil do ensino regular do município de João Pessoa, referente á dois CREI, que são eles, o Diotília, localizado no bairro de Jaguaribe e o Maria de Lourdes localizado no bairro do Alto do Mateus, utilizando também algumas referências encontradas em artigos científicos que tratam sobre o tema, sobretudo no que se refere à identificação do Transtorno do Espectro Autista. Quanto aos resultados, foi constatado que entre as três professoras entrevistadas todas eram formadas em Pedagogia, contudo nenhuma tem especialização na área de educação especial, as cuidadoras não possuem formação, passam apenas por um processo de capacitação de curta duração, o que dificulta maiores avanços na questão do aprendizado para essas crianças. Ainda de acordo com as afirmações das professoras não há um planejamento da prática pedagógica específica para as crianças autistas, e que as mesmas são estimuladas a realizar as mesmas atividades que as demais crianças, não considerando as demandas educacionais próprias que decorrem do autismo. Conclui-se, portanto, que apesar de alguns avanços a respeito da garantia de acesso dessas crianças a educação no ensino regular, ainda é preciso maiores investimento na qualificação e formação continuada das professoras e cuidadoras.

Palavras-chave: Educação Infantil. Inclusão. Autismo.

OLIVEIRA, Cláudia Ferreira de. **The inclusion of autistic children in the Municipal Kindergarten of João Pessoa/PB: an analysis of teaching practices.** s. 46 Work of conclusion of course (CBT). Full Degree course in pedagogy. Education Center. Federal University of Paraíba. João Pessoa/PB, 2017.

ABSTRACT

The present study aims to observe the inclusion and educational practices of children with Autism Spectrum Disorders (ASD), in the 0 to 6 years old group enrolled in the Child Education Reference Centers (CREI) in the city of João Pessoa, as well as to verify the effectiveness of the education right in this segment, highlighting the legal bases of Brazilian legislation that aim to ensure access to education in a broad way for these children. The field of the research was carried out in the period from February to May in 2017, and it was constituted through interviews with three (03) teachers and three (03) child caregivers of regular education schools in João Pessoa, related to two CREI, and they are the Diotilia, located in the neighborhood of Jaguaribe and Maria de Lourdes, located in the district of Alto do Mateus, it was also used some references found in scientific articles that deal with the subject, especially with regard to identification of Autism Spectrum Disorder. Regarding the results, it was observed that among the three teachers interviewed, all were graduated in Pedagogy, but none of them have specialization, the child caregivers do not have training, they only undergo a short-term qualification process, which hinders further advances on the issue of learning for these children. According to the statements of the teachers, there is no planning of the specific pedagogical practice for the autistic children, and that the same ones are stimulated to carry out the same activities that the other children, not considering the own educational demands that result from the autism. It is concluded, therefore, that despite some advances regarding the guarantee of access of these children to education in regular education, it is still necessary to invest more in the qualification and continual training of teachers and child caregivers.

Keywords: Child education. Inclusion. Autism

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMA	Associação de Amigos Autistas
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisas
CREI	Centros de Referência em Educação Infantil
FUNAD	Fundação Centro Integrado de Apoio a Pessoa com Deficiência
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNEI	Política Nacional de Educação Especial Inclusiva
PNE	Plano Nacional de Educação
PNDH	Plano Nacional de Direitos em Humanos
PME	Plano Municipal de Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TID	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
SUS	Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 AUTISMO	13
2.1 HISTÓRICO	13
3 POLÍTICA DE INCLUSÃO DE AUTISTAS NO ENSINO REGULAR.....	18
3.1 LEGISLAÇÃO	18
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	25
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS.....	40
APÊNDICES	41
APÊNDICE 1-Autorização	42
APÊNDICE 2-TCLE	43
APÊNDICE 3 - Roteiro de entrevista para os professores.....	44

1.INTRODUÇÃO

Este trabalho trata da inclusão de crianças autistas em Centros de Referência em Educação Infantil (CREI) do município de João Pessoa/PB e de como acontecem as práticas pedagógicas inclusivas nesses espaços. De acordo com Mori (2003), a inclusão não está apenas relacionada à questão da inserção de alunos com deficiência nas turmas de ensino regular, é na verdade um processo longo e de caráter ininterrupto, o qual exige planejamento, recursos, sistematização e acompanhamento.

As ações voltadas para a inclusão escolar são consideradas relativamente novas se for observado o grande período de exclusão que as minorias historicamente marginalizadas viveram, sendo impedidas de usufruírem das oportunidades educacionais disponibilizadas aos que tinham acesso à educação. Por sua vez, educação inclusiva pressupõe uma reorganização no sistema educacional de forma a garantir acesso, permanência e condições de aprendizagem a toda população em idade escolar.

A definição de inclusão, na educação, passou a ser difundida somente após a publicação da Declaração de Salamanca em 1994, que argumenta que as instituições de ensino regular que tenham como norte a prática de inclusão representam “a forma mais efetiva para afastar ações de intolerância, formando uma comunidade com visão inclusiva e alcançar educação para todos” (UNESCO, 1994, p.8).

A Declaração de Salamanca contribuiu para abranger a definição de necessidades educacionais especiais, inserindo inclusive aqueles que não estejam conseguindo ter acesso à escola. Dessa forma, o termo “necessidades educacionais especiais” passou a ser compreendido de forma ampla, como as pessoas que tenham deficiências permanentes ou temporárias que enfrentam obstáculos na escola, e aquelas que vivenciam situações de extrema pobreza e violência.

De maneira geral, os avanços para a inclusão só foram possíveis através de ações e elaboração de diversos documentos que visaram estabelecer condições para atender as necessidades das pessoas menos favorecidas e/ou que tivessem algum tipo de deficiência.

No Brasil, as políticas públicas voltadas para a inclusão dos portadores de necessidades especiais no âmbito escolar estão previstas e garantidas pela legislação, e não devem se restringir apenas a garantir vagas para esses alunos nas escolas de ensino regular, mas também permitir o acesso ao conhecimento e prover os meios necessários para que os educadores tenham condições de desempenhar práticas pedagógicas que possam contribuir para seu progresso intelectual.

O interesse pela temática surgiu a partir da nossa participação no projeto intitulado “Educação, direitos humanos e inclusão social: entre a garantia e a proteção aos direitos fundamentais e a inclusão de pessoas autistas nas redes de ensino da Paraíba”, nos anos de 2015-2016. Este projeto foi financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFPB), coordenado pela professora Dr^a Adelaide Alves Dias. A imersão e a participação no projeto em tela apontaram para uma lacuna no que dizia respeito a como eram realizadas as práticas de inclusão de pessoas acometidas de Transtorno do Espectro Autista – TEA na rede regular de ensino da cidade de João Pessoa. Este fato justifica o nosso interesse em realizar esta pesquisa.

Nesse sentido, este estudo busca responder as seguintes questões: como a inclusão educacional de crianças de zero a cinco anos, acometidas de TEA vem sendo efetivada nos CREIS municipais de João Pessoa/PB? Como acontece a efetivação das práticas pedagógicas no acesso e permanência dessas crianças?

Para dar conta de responder as questões anteriormente destacadas, foi delimitado, como objetivo geral deste trabalho: analisar as práticas educativas de inclusão educacional de crianças de zero a cinco anos com TEA, e como objetivos específicos: a) investigar as práticas pedagógicas de inclusão educacional da criança com TEA nos CREIS municipais de João Pessoa e b) avaliar a efetividade dessas práticas no acesso e permanência dessas crianças nos CREIS.

No ano de 2014, o Plano Nacional de Educação – PNE através da Lei nº. 13005/2014 aprovou o segundo PNE, onde desde o primeiro PNE (2001) que foi sancionado através da Lei nº. 172/2001, estabeleceu funções no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, especificando os objetivos e metas relacionadas ao sistema de ensino de modo que se priorizem as necessidades educacionais dos alunos especiais, o segundo PNE (2014) vem reforçar o direito do sistema educacional inclusivo, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL/PNE, 2014).

Utilizamos para conceituar o autismo o teórico Leo Kanner (1943) Psiquiatra precursor nos estudos sobre o autismo que em sua obra “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, onde nela descreveu casos de onze crianças que tinham em comum “um isolamento extremo desde o início da vida e um desejo obsessivo pela preservação da mesmice, denominando-as autistas”.

Os estudos de Asperger (1944) também psiquiatra, que um ano após Kanner trazer sua pesquisa, Asperger escreve o artigo “A psicopatologia autista na infância”, onde ele observou que o padrão de comportamento e habilidades que descreveu, ocorria preferencialmente em

meninos, que essas crianças apresentavam deficiências sociais graves – falta de empatia, baixa capacidade de fazer amizades, conversação unilateral, intenso foco em um assunto de interesse especial e movimentos descoordenados, onde ele desconhecendo a obra de Kanner, usou o termo autismo para definir essas crianças.

Com o suporte de teóricos como Lorna Wing (1981), Baroh-Cohen (1990), Barbarie, Carvalho e Uhtle (1992), Glat (2007) e Mori (2008) que levantam conceitos a partir dos estudos iniciais de Kanner e Asperger sobre o autismo, vamos traçando seu perfil, evolução, características e tratamento.

A pesquisa é de abordagem qualitativa. Como instrumentos para produção e coleta de dados, foram utilizados a Entrevista semi-estruturada, o Diário de campo e a Observação participante, enquanto que a técnica de análise de dados é a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2014).

Buscou-se também o aporte documental da legislação específica, tanto nacional como internacional. Partindo da Constituição da República Federativa do Brasil (CF) (1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente– ECA Lei Nº 8.069 (1990), a Declaração de Guatemala (1991); Declaração de Salamanca (1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva- PNEI (2007), o Plano Nacional de Direitos em Humanos – PNDH (2007); a Lei Nº 12.764 Berenice Piana (2012), O Plano Nacional de Educação – PNE (2014) e a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (2015).

Esse trabalho estrutura-se em cinco capítulos: o capítulo introdutório traz a justificativa da relevância do tema, a problematização, o problema, os objetivos e a metodologia.

No segundo capítulo– Autismo: Conceito e Evolução, tratamos do conceito de autismo e de sua evolução e também dos tratamentos para esse transtorno.

No terceiro capítulo – Políticas de Inclusão de Autistas na Rede Regular, são apresentados e discutidos os documentos legais (internacionais, nacionais e locais), que subsidiam a inclusão das crianças com TEA no ensino regular.

O quarto capítulo – Apresentação e discussão dos resultados, trará o detalhamento da pesquisa, apresentando a metodologia e as análises dos dados coletados através das entrevistas e observações.

O quinto e último capítulo será dedicado às considerações finais, destacando as reflexões resultantes desse estudo, em busca de contribuir com a ampliação da produção de conhecimento no campo das práticas pedagógicas institucionalizadas e das políticas públicas inclusivas.

2. AUTISMO: CONCEITO E EVOLUÇÃO

Neste capítulo trazemos a discussão sobre a definição, conceito e evolução do autismo e os desdobramentos decorrentes da evolução desse conceito. Também destacamos as causas e características do TEA e alguns estudos de referência que foram determinantes para uma melhor compreensão, tratamento do mesmo e também para um embasamento mais consistente que pode orientar a prática pedagógica inclusiva nas escolas de ensino regular.

2.1 HISTÓRICO

A palavra autismo é resultante da junção de duas palavras gregas: “autos” que significa “em si mesmo” e “ismo” que significa “voltado para”, ou seja, o termo autismo originalmente significa “voltado para si mesmo” (LIRA, 2004; GOMES, 2007). O termo autista foi usado pela primeira vez, na Psiquiatria, por Plouller em 1906, que na época estudava o processo de pensamento de pacientes com esquizofrenia (GAUDERER, 1993).

Depois em 1911, o psiquiatra suíço Eugen Bleuler usou o termo autismo para descrever um dos sintomas de esquizofrenia que era a perda de contato da realidade e o isolamento exacerbado por parte do indivíduo. (LIRA, 2004; GOMES, 2007; MARTINS, 2007). Sobre as primeiras descrições acerca do autismo foram através dos estudos e publicações de Kanner em 1943 (austriaco, residente em Baltimore, nos EUA), pois até aí o autismo era visto como esquizofrenia, não tendo uma classificação própria como transtorno ou doença.

Desde o início há uma solidão autística que, sempre que possível, despreza, ignora, isola toda e qualquer coisa que chegue á criança através do meio externo [...] Nós devemos concluir que essas crianças chegam ao mundo com uma inabilidade inata de se manter contato e se relacionar com as pessoas, assim como outras crianças vem ao mundo com certas deficiências intelectuais ou físicas. Se esta conclusão estiver correta, um estudo mais aprofundado de nossas crianças será necessário para que se elabore material mais criterioso no que diz respeito às noções difusas sobre a reatividade emocional. (KANNER, 1943, p.250).

O psiquiatra americano Leo Kanner, descreveu pela primeira vez através de um estudo realizado com 11 crianças, o que denominou distúrbios autísticos do contato afetivo, onde

analisando percebeu um afastamento social, desde o nascimento, que evidenciavam características individualizadas em relação às demais síndromes. Ele destacou a predominância dos déficits de relacionamento social, assim como dos comportamentos incomuns.

Um ano mais tarde, em 1944, Asperger (1906-1980) um pediatra formado na Universidade de Viena, desconhecendo o estudo de Kanner, publica um artigo intitulado “*Die Austistischen Psychopathen In Kindesalter*” (Psicopatia Autística da Infância), onde utilizava igualmente a terminologia autista. No seu trabalho, Asperger contacta com um grupo de crianças bem semelhantes às descritas por Kanner. Asperger e Kanner mesmo sem relação direta apresentam a mesma denominação para definirem seus estudos, apontando pontos distintos como característica da mesma.

O autismo por muito tempo foi confundido como sendo uma esquizofrenia, sem uma patologia própria e afirmada que comprovasse a sua existência, sendo assim seguiu através de estudos, com as características desenvolvidas e observadas até então uma importante investigação e pesquisa por parte de vários autores, aonde chegaram a alcançar grandes mudanças e ampliando assim o conceito de autismo. Partindo dos estudos apresentados por Kanner e Asperger, conseguimos ter uma maior compreensão de uma realidade complexa que engloba conceitos distintos, mas que se cruza em determinados pontos.

Foi no início dos anos 60, com a *Medical Research Council's Developmental Psychology Unit*, (Unidade de Psicologia do Desenvolvimento do Conselho de Pesquisa Médica), que tiveram início estudos dos quais resultaram importantes incentivos. O autismo é considerado em seu quadro clínico como distúrbio do desenvolvimento, caracterizado por um quadro comportamental específico e que envolve sempre as áreas de interação social, da comunicação e do comportamento em graus variáveis de severidade.

Como diz Orrú (2011, p. 28), “A síndrome do autismo não se manifesta por traços na aparência da pessoa e, também, não é identificada pela maioria dos exames laboratoriais. Desta forma, o diagnóstico do autismo se torna mais difícil e complexo”.

Os termos Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), que eram utilizados para diagnosticar o autismo foram substituídos pela nova classificação publicada em maio de 2013 da 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V, Sob o código 299.00, usando o termo TEA (Transtorno do Espectro do Autismo) para classificar e dar diagnóstico de autismo.

O autismo é definido pela Organização Mundial de Saúde como um distúrbio do desenvolvimento, sem cura e severamente incapacitante. Sua incidência é de cinco casos em

cada 10.000 nascimentos caso se adote um critério de classificação rigoroso, e três vezes maior se considerarmos casos correlatados, isto é, que necessitem do mesmo tipo de atendimento. (MANTOAN, 1997, p.13)

Atualmente, na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10), o autismo encontra-se dentro do gênero “F84”, que diz respeito aos Transtornos globais do desenvolvimento (TGD). A definição dos TGD e do autismo infantil, são encontrados, respectivamente, no CID-10:

F84: Transtornos Globais do Desenvolvimento: Grupos de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por meio de um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Essas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito em todas as ocasiões.

F84. Autismo infantil: Transtorno global do desenvolvimento caracterizado por: a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo, fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (auto agressividade).

O autismo é descrito como uma alteração no trio: interação social, comunicação e comportamentos repetitivos. E essas variações se manifestam nas crianças antes dos três anos de idade, em sua maioria os mais afetados são os meninos do que as meninas, sendo assim numa proporção de uma menina para quatro meninos.

O DSM-V agrupou e incluiu quatro das cinco categorias dos TID do DSM-V na condição de TEA. Foram elas: Transtorno Autista, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. De acordo com o DSM-V, esses transtornos não terão mais validade em termos de condições diagnósticas distintas. Assim, passarão a ser considerados no mesmo espectro do autismo. O transtorno de Rett, no DSM-V, tampouco foi considerado como um dos TEA e, sim, como uma doença distinta (KHOURY et al, 2014, p. 10 e 11).

O autismo é descrito como uma alteração no trio: interação social, comunicação e comportamentos repetitivos. E essas variações se manifestam nas crianças antes dos três anos de idade, em sua maioria os mais afetados são os meninos do que as meninas, sendo assim numa proporção de uma menina para quatro meninos. Algumas características do autismo

trazidas por Sousa e Santos (2008), Lira (2004) e Gomes (2007) são: Dependência de rotinas e resistência à mudança; movimentos repetitivos; isolamento social; auto-agressão; ecolalia (repetição de palavras ou frases); recusa em ouvir; desigualdade em habilidades motoras. Ressaltando assim que cada autista tem suas características e limitações próprias, isto é, cada autista terá seu comportamento diferenciado do outro. O autismo não tem cura, mas com o seu diagnóstico precoce, é mais rápido o processo do tratamento e se obtém uma melhora significativa da pessoa autista.

Desde a descrição inicial até a atualidade, o conceito de autismo sofreu grandes modificações. Compreendido hoje como uma síndrome que como um conjunto de sintomas e dificuldades, causam prejuízo qualitativo na interação social, dificuldade na comunicação verbal e repertório restrito de interesses e atividades. Esses sintomas foram classificados por Wing (1979, p.11) em três grandes grupos, definidos como o tripé dos sintomas autísticos que são eles: Falha na interação social recíproca; Comprometimento da imaginação; Comportamento e interesses repetitivos.

De acordo Wing (1979), para se ter um diagnóstico de autismo deve haver comprometimento dos três pés do tripé acima exposto, não sendo obrigado que o comprometimento seja de igual intensidade para cada grupo, ou seja, para uma determinada criança pode haver um comprometimento mais intenso da comunicação do que da sociabilidade por exemplo. É, portanto, fundamental entendermos que o autismo hoje é considerado uma síndrome comportamental na qual encontramos relevância no conjunto dos sintomas.

Esta é a base do conceito do espectro autístico, no qual entendemos que existem diversos graus de severidade para as pessoas com sintomas do tripé descrito por Wing (1979), estando em um extremo do espectro os quadros severos (autismo não verbal) e no outro extremo os quadros leves (como a desordem de Asperger ou de Transtorno Invasivo não especificado).

Portanto, Wing (1979) traz alguns atributos que caracterizam o autismo como um conjunto de características, que consiste em desvios na comunicação como: alterações na compreensão e utilização da comunicação não verbal, discurso repetitivo, muitas vezes não comunicativo, repetição automática das palavras e frases do interlocutor (ecolalia), desvios na interação social como, indiferença, isolamento, incapacidade de estabelecer e/ou manter o contato visual, desvio no uso da imaginação como, grande redução da capacidade imaginativa, atividades estereotipadas e repetitivas que os impedem de interagir

adequadamente, podem constituir aspectos perturbadores, mudanças de rotina, como mudança de casa, da disposição dos móveis ou até mesmo do percurso.

A evolução que se tem constatado ao longo do tempo relativamente a sua terminologia tem direcionado para um melhor entendimento e esclarecimento do autismo, todavia seja necessário ter em conta que as características identificadas não estão presentes em todos os indivíduos, nem se apresentam do mesmo modo.

O tratamento do autismo partindo do trabalho realizado na Associação de Amigos do Autista – AMA, que é uma instituição beneficente sem fins lucrativos, fundada em 1983 por pais de crianças autistas, localizada na cidade de São Paulo, atualmente é reconhecida como uma instituição de Utilidade Pública Municipal, envolve intervenções psicoeducacionais, orientação familiar, desenvolvimento da linguagem e/ou comunicação, onde são adotados três métodos, que são eles: o TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* – Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações da Comunicação), o ABA (*Applied Behavior Analysis* – Análise Aplicada do Comportamento) e o PECS (*Picture Exchange Communication System* – Sistema de Comunicação por Troca de Figuras).

- O TEACCH é um programa elaborado que combina diferentes materiais visuais para organizar o ambiente físico através de rotinas e sistemas de trabalho, de forma a tornar o ambiente mais compreensível, esse método visa à independência e o aprendizado (AMA).
- O ABA é uma análise comportamental aplicada que se embasa na aplicação dos princípios fundamentais da teoria do aprendizado, baseado no condicionamento operante e reforçadores para promover comportamentos socialmente significativos, reduzir comportamentos indesejáveis e desenvolver habilidades. Há várias técnicas e estratégias de ensino e tratamento comportamentais associados a análise do comportamento aplicada, que tem se mostrado útil no contexto da intervenção incluindo (a) tentativas discretas, (b) análise de tarefas, (d) ensino incidental, (e) análise funcional (AMA).
- O PECS é um método de comunicação alternativa através de troca de figuras, é uma ferramenta valiosa tanto na vida das pessoas com autismo que não desenvolvem a linguagem falada quanto na vida daquelas que apresentam dificuldades ou limitações na fala (AMA).

Na perspectiva da educação inclusiva, pretendemos alcançar que a criança autista tenha acesso á todos os métodos que garantam sua permanência com qualidade na rede

regular de ensino, como é assegurada pelas políticas públicas e legislação própria. Visualizando na instituição como a AMA, um apoio a outras atividades desenvolvidas nas escolas regulares nas quais as crianças estão matriculadas.

3. POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE AUTISTAS NA REDE REGULAR

Neste capítulo trazemos a discussão que acompanha os avanços políticos, das lutas sociais, que visam constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes. Regulamentando a educação preferencialmente na rede pública de ensino, onde o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (MEC/PNEI, 2007).

3.1 LEGISLAÇÃO

As políticas são efetivadas a partir da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL/CF, 1988) e da LDB nº 9.394 (BRASIL/LDB, 1996). Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Com Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (BRASIL/MEC/SEESP, 2007).

Na direção das conquistas dos direitos das pessoas com deficiência a lei Nº 7853/89, foi criada para garantir às pessoas com deficiência sua inserção social. O documento tem como normas gerais assegurar o pleno exercício dos direitos básicos desse grupo social, inserindo o direito à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer e à previdência social.

A certificação dos direitos das crianças e dos adolescentes vem de uma história de lutas, retrocessos e avanços. Desde 1990, as perspectivas de consolidação política voltavam-se para a garantia do direito à educação, principalmente em torno da criança e do adolescente, visto que esses direitos foram enunciados na Carta Magna, no arcabouço majoritário que evidencia sua legalidade, e em legislação própria, por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, sob a lei nº 8.069 de 13 de junho de 1990, uma conquista importante na defesa dos direitos deste segmento populacional.

A partir do ECA, crianças e adolescentes brasileiros, sem distinção de raça, cor ou classe social, passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos, considerados como pessoas em desenvolvimento a quem se deve prioridade absoluta do Estado. Como diz o Art.5º:

Art.5º. Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais. (BRASIL/ECA, 1990).

O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) é um documento de grande relevância, visto que externa os direitos que as crianças e adolescentes conquistaram na sociedade. Portanto, o ECA quebra a doutrina que tratava a criança e o adolescente como objetos, começando a tratá-los como sujeitos de direitos. O mesmo introduz significativas mudanças na gestão da política pública de atendimento à infância e à juventude para que seja possível a articulação de diferentes agentes na defesa, no controle social e na promoção destes direitos.

No contexto institucional da educação brasileira, especialmente nas instâncias públicas, percebe-se que muito falta para valorizar a efetivação das conquistas políticas, no que diz respeito à garantia de seu aparato normativo, desde o compromisso dos gestores no fortalecimento das conquistas evidenciadas em lei e, principalmente, na realização de espaços favoráveis na instauração de processos inclusivos, possibilitando a proteção dos direitos da criança e do adolescente.

Com relação às pessoas com deficiência, o Estatuto ressalta o atendimento especializado no Sistema Único de Saúde (SUS) e que deverão ser atendidos, preferencialmente, no sistema regular de ensino, além de terem assegurado seu trabalho protegido. Algumas das conquistas relevantes trazidas particularmente por esta legislação são:

- a) direito de proteção integral da criança,
- b) o direito de ser ouvido,
- c) o direito da criança e do adolescente de ter direitos, e
- d) a criação dos Conselhos Tutelares nos municípios, os quais têm como atribuição proteger a criança e o adolescente sempre que os seus direitos ‘forem violados ou ameaçados por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis, em razão de sua conduta” (BRASIL/ECA, 1990, p.23).

Após a elaboração das Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência em 1993, a Organização das Nações Unidas (ONU) resolveu elaborar um documento que garantisse devida atenção às necessidades educacionais especiais de crianças, adolescentes e adultos. Assim, no ano seguinte é aprovada a Declaração de Salamanca. Estes dois documentos são emblemáticos na luta pela defesa da inclusão educacional de pessoas com deficiência.

A Declaração de Salamanca elaborada na cidade de Salamanca na Espanha em 1994, considerada um dos principais documentos mundiais, que visam à inclusão social, com o objetivo de fornecer as diretrizes básicas para reformulação de políticas e sistemas educacionais de inclusão social. Onde defende os princípios que sustentam o conceito atual de escolas inclusivas, onde devam ser acolhidas todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, sem distinções de raça, classe social ou religião (MELO, 2008).

Na Declaração de Salamanca (1994) ainda, a ONU ratificou o compromisso de garantir que a Educação fosse direito de todos, com foco nas crianças, adolescentes e adultos que tivessem necessidades educacionais especiais, sendo um dos mais importantes documentos no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência nas redes regulares de ensino. Logo no início da Declaração encontramos os seguintes dizeres:

[...] reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providencialmente de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados [...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL/SALAMANCA,1994)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), versa em seu Art. 58 sobre a necessidade de haver educação especial para alunos com transtornos globais do desenvolvimento e sobre o acompanhamento especial em escola regular. Senão vejamos:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A inclusão deve ser o foco principal da política educacional e da política social, para assegurar e guiar essa educação inclusiva, vários documentos em nível internacional, nacional e regional foram criados por organismos internacionais a exemplo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos/UNESCO (1990), Normas sobre a Equiparação de Oportunidades

para Pessoas com Deficiência/ONU (1993), a própria Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Educação Para Necessidades Especiais/UNESCO (1994) citadas anteriormente, Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência/ONU (2003), Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual/OMS-Opas (2004).

No Século XX começa-se a pensar na possibilidade da integração escolar, na qual as crianças passam a frequentar escolas regulares, mas em classe especializadas no atendimento a cada tipo de deficiência, objetivando “normalizar” essas crianças. E, mais recentemente, na década de 80, um movimento denominado “Educação inclusiva” começou a ser difundido mundialmente, ganhando força, espaço e visibilidade, com a Declaração Mundial sobre Educação para todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia em (1989), com a Declaração de Salamanca (1994) e com o relatório de Werneck, no México, em (1997), que defendem a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais em classes comuns, com o intuito de diminuir o impacto de suas deficiências, promover a independência e autonomia, a integração social e garantir o acesso igualitário à educação.

O princípio da inclusão recorre para uma escola que tenha em atenção à criança como um ser integral, no sentido de proporcionar-lhe uma educação que maximize os seus diversos potenciais (CORREIA, 1999).

Neste sentido, a integração pressupunha a adaptação do aluno ou do sujeito na escola ou na sociedade. Por sua vez a inclusão parte do princípio de que a escola e a sociedade é que devem adaptar-se às necessidades de cada um e de todos (SANTOS, 2007).

Com a implantação do PNE (2001) foi possível indicar as carências existentes no sistema educacional relacionada à educação especial, sobretudo no que se refere ao número de alunos com algum tipo de distúrbio ou necessidade especial na educação formal, a estrutura do ambiente escolar e o tipo de formação do docente. Contudo, apenas em 2007 foi possível alcançar avanços significativos no plano da educação inclusiva, quando o Ministério da Educação lançou a PNEI- Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Essa política é resultado das lutas sociais que buscam para a área de educação especial firmar políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Já no de 2014 com a aprovação do segundo PNE (2014), ele traz como avanço para a educação especial a universalização do atendimento para a população de zero a três anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo,

observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Como também:

Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos(as) alunos(as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos(as) alunos(as) com altas habilidades ou superdotação (PNE/2014).

O PME – Plano Municipal de Educação, em sintonia com a meta 5 do PNE (2014-2014) exposto a cima:

- 1) Efetivar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a matrícula dupla dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado (AEE) complementar ou suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular;
- 2) Promover, no prazo de vigência deste Plano Municipal de Educação, a ampliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) à demanda manifestada pelas famílias de pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, com idade inferior e superior à faixa etária de escolarização obrigatória;
- 3) Definir, em regime de colaboração com a União, políticas públicas de avaliação para a Educação Inclusiva, mediante indicadores de qualidade referentes ao ambiente educativo, à prática pedagógica, à avaliação, à gestão escolar democrática, à formação e condições de trabalho escolar, ao ambiente físico escolar, ao acesso, a permanência e o sucesso na escola;
- 4) Assegurar a permanência da pessoa com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD e altas habilidades/superdotação na escola, disponibilizando auxílio profissional especializado;

A LBI - Lei Brasileira de Inclusão (BRAISL/LBI, 2015), instituída recentemente objetiva, entre outras coisas, assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão

social e cidadania. Onde um dos principais pontos desta lei, é o objetivo de mudar a visão sobre o conceito de deficiência, que deixa então de ser atribuída à pessoa e passa a ser vista como consequência da falta de acessibilidade que não só o Estado, mas a sociedade como um todo apresenta. A LBI mostra que a deficiência está no meio, e não nas pessoas.

Ela traz algumas alterações para área específica da educação, como: Proibição da cobrança de taxas extras para alunos com deficiência; adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar; aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino; oferta de profissionais de apoio escolar (LBI/2015).

Segundo destaca Prieto (2006), a inclusão escolar tem como objetivo reconhecer e valorizar a diversidade como condição humana que favorece a aprendizagem, minimizando as limitações dos alunos com deficiências e dando ênfase às suas possibilidades, aos seus interesses, para que o planejamento da sala de aula contemple a construção de situações favoráveis a esses alunos e, conseqüentemente, à equiparação de oportunidades. Importante ressaltar que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), traz várias diretrizes no que diz respeito à formação educacional de pessoas com deficiência, apontando a necessidade de inclusão e facilidade de acesso das mesmas.

As pessoas acometidas do autismo, em especial as crianças autistas, são consideradas por lei como pessoas com deficiência, que é garantida pela lei (Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012), e por conta de sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, que faz com que sejam necessárias a defesa e garantias específicas dos seus direitos, assim como a elaboração de políticas públicas que objetivem sua integração sócio educacional.

Quando se trata de educação, o processo de inclusão deve acontecer o mais cedo possível, para que se alcance melhores resultados. Desse modo, o ensino infantil é a fase ideal para se iniciar esse processo, contudo, exige um planejamento individualizado para alunos com necessidades especiais, uma vez que estes demonstram um grau maior de dependência, e requerem dos professores bastante atenção e dedicação. Principalmente, porque é nesta fase que as crianças estão desenvolvendo sua autonomia, socialização e habilidades motoras.

O ensino infantil parece ser o estágio cuja perspectiva inclusiva pode ocorrer de forma mais natural, tanto pelas características particulares inerentes a essa etapa do processo educacional quanto pelos aspectos de desenvolvimento dessa faixa etária (VITTA, 2004).

A construção de uma sociedade inclusiva é de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático, um processo de luta e resistência, de direitos assegurados na prática de sua execução para além dos papéis. Onde entendemos a inclusão como um acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, onde a mesma deve estar articulada e orientada por relações de acolhimento á diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais.

O trabalho a ser desenvolvido na educação inclusiva, portanto, deve se fundar no desenvolvimento da criança e não no deficiente “rompendo assim, com os modelos classificatórios que predeterminam as possibilidades de desenvolvimento da criança a partir de suas supostas limitações” (ORRÚ, 2012, p.20). É preciso eliminar qualquer tipo de preconceito e discriminação para que as barreiras da inclusão possam ser superadas, partindo do princípio que todas as pessoas são diferentes entre si, que a diversidade é condição para a existência humana, e que o processo pedagógico numa perspectiva inclusiva se estabelece.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo descrevemos as etapas de desenvolvimento da pesquisa, passando a traçar o percurso trilhado na sua feitura. Inicialmente foi feito um levantamento dos principais documentos e leis que estivessem relacionados aos direitos e garantias da inclusão na educação, tratando especificamente da educação destinada às crianças autistas. As análises desses documentos serviram de base para perceber a evolução do acesso das crianças com necessidades especiais à educação no ensino regular.

Em relação à abordagem a pesquisa realizada foi de cunho qualitativo, como afirma Bardin, a pesquisa qualitativa é aquela capaz de reunir a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas, tanto no seu advento quanto nas suas transformações, como construções humanas significativas (BARDIN, 1977). A pesquisa qualitativa proporciona um modelo de entendimento profundo de ligações entre elementos, direcionado à compreensão da manifestação do objeto de estudo (MINAYO, 2007).

Quanto aos objetivos, a pesquisa exploratória mostrou ser mais adequada ao esclarecimento do tema abordado, sendo estruturada através de levantamento bibliográfico e entrevistas com profissionais ligadas ao problema de pesquisa. Os instrumentos utilizados foram o roteiro de entrevista e o diário de campo. Quanto aos procedimentos, o estudo de campo foi utilizado como forma de vivenciar a realidade das atividades no âmbito escolar, possibilitando a observação e captação de informações pertinentes à matéria. Segundo Gil (2008), a pesquisa de campo é basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações que ocorrem naquela realidade.

A escolha deste método de análise se deu pela vontade de ultrapassar as indefinições como resultado das hipóteses e inferências, pela necessidade de enriquecimento da leitura por meio do entendimento das significações e pela necessidade de manifestar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas. O objetivo da pesquisa qualitativa é ir além do que está aparente, captar por trás do que se apresenta no textual.

O campo de pesquisa foi os Centros de Referências de Educação Infantil (CREIS) do município de João Pessoa, onde realizamos a coleta de informações relacionadas à inclusão e práticas educativas de Crianças com Transtornos do Espectro Autista – TEA, na faixa etária de 0 a 6 anos que se encontram matriculadas na rede de ensino regular. Utilizando a

observação participante das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças autistas e a entrevista semi-estruturada com as professoras e cuidadoras destas crianças.

Antes de iniciarmos as entrevistas solicitamos ao gestor do município autorização para ter acesso aos CREI do município de João Pessoa (Apêndice 1), a visita a essas instituições foi consentida através de termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (Apêndice 2), nos permitindo o acesso as salas de aulas e observar as práticas pedagógicas e posteriormente, realizar entrevistas com as professoras e cuidadoras responsáveis pela educação infantil e por orientar crianças com necessidades especiais.

As visitas foram feitas aos CREI Diotilia Guedes, localizado em Jaguaribe e no Maria de Lourdes, localizado no Alto do Mateus. As escolas foram escolhidas através de um processo exaustivo de atualização da lista que a secretaria de educação nos cedeu, onde a mesma estava desatualizada, com essa lista em mãos e esse fato da desatualização, que foi notado após três visitas consecutivas e nos depararmos com o fato da criança não está mais no CREI, precisamos parar e contactar uma por uma, na busca de confirmar os dados que estavam na lista.

Depois de toda essa checagem, conseguimos um total de onze CREI, onde dos onze, ainda tiveram quatro que não nos atenderam, outras quatro que remarcaram em todas as nossas tentativas, um que descobrimos que não funcionava há um ano, nos restando os dois elencadas anteriormente como nosso campo de pesquisa, como os possíveis no acesso e contendo as crianças matriculadas nos mesmos. Ainda encontramos CREI que tinham fechado e constava na lista, e CREI que a criança não estava mais frequentando. As nossas visitas ocorreram no período de fevereiro a maio de 2017, onde dividimos um primeiro momento para as entrevistas e no segundo momento para as observações, quando foram entrevistadas 3 (três) professoras e 3 (três) cuidadoras, por meio de um roteiro de entrevista (Apêndice 3). O objetivo das entrevistas com as professoras e cuidadoras das crianças autistas, foi verificar a qualidade do ensino ofertado para essas crianças.

No primeiro contato que foi no CREI Diotila Guedes, a diretora pessoalmente me recebeu, onde me direcionou até sua sala, para uma conversa, onde me apresentei e explicitiei os objetivos da pesquisa, e a mesma foi muito receptiva externou sua alegria em nos receber, falou da importância deste trabalho na troca e construção do conhecimento, como também elencou os pontos negativos no processo de gestão e aplicabilidade dos recursos. O CREI é localizado em um prédio antigo ainda, numa estrutura que não é apropriada para as atividades que são realizadas com as crianças. A diretora está no CREI há 12 anos, onde ela se orgulha

muito por toda a luta no entrave da garantia do direito a uma educação pública de qualidade para cada criança que ali passou, as que se encontram e as que ainda irão surgir.

Num momento seguinte, ela me apresentou a escola, cada dependência, como também cada funcionário, as professoras e as cuidadoras das crianças autistas, mostrando como é a rotina da instituição. O CREI só tem uma criança autista regularmente matriculada, que neste caso é uma menina de 2 anos. Em seguida conversei um pouco com a cuidadora e a professora da criança e já realizamos a entrevista e iniciamos as observações em sala.

No segundo CREI pesquisado, obtive a mesma recepção da unidade anterior visitada, onde ao chegar já fui informada que houve uma mudança de gestão, o CREI estava sob a gestão de uma nova diretora. Percorrendo o mesmo processo, conversamos, onde me apresentei e explicitiei os objetivos da pesquisa, a diretora demonstrou entusiasmo e deu todo o apoio para a realização da mesma, onde ela afirmou que concluiu seu curso na UFPB, e trabalha numa perspectiva de educação especial, ressaltando sua importância, principalmente nos tempos atuais. Relata também que a escola atende várias crianças com deficiência e tem atualmente duas crianças regularmente matriculadas com autismo, 1 menino e 1 menina, ambos com 5 anos de idade.

A escola é bem ampla, passou por uma reforma recentemente, tem um espaço bem arejado. Em seguida fui apresentada aos funcionários, e levada a conhecer as demais dependências da instituição, como também a professora e cuidadora de cada criança autista. Neste dia apenas a menina estava na escola, o menino estava em atendimento na FUNAD - Fundação Centro Integrado de Apoio a Pessoa com Deficiência, onde ele é acompanhado duas vezes na semana. Sendo assim, realizei as entrevistas com as professoras e as cuidadoras, dando início apenas nas observações da menina neste dia.

“A entrevista parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVINOS, 1990, P.146). Durante as entrevistas todas as professoras e cuidadoras demonstraram interesse e foram bastante participativas quanto ao esclarecimento sobre o modo de interagir e o planejamento pedagógico para esses alunos.

Foram direcionados questionamentos a respeito da formação e experiências desses profissionais e se a Prefeitura disponibiliza a qualificação necessária para atender de maneira satisfatória as necessidades de crianças autistas. Após a realização das entrevistas foi possível

fazer sua análise em 5 categorias distintas com base no discurso dos entrevistados: Formação acadêmica e tempo de experiência profissional na área de educação; contato com a criança autista e dificuldades encontradas; planejamento e práticas pedagógicas; nível de relacionamento família-escola; Processo de inclusão das crianças autistas.

Categoria 1: Formação acadêmica e tempo de experiência

Durante a entrevista com as professoras e cuidadoras dos Creis foram indagadas a respeito de sua formação acadêmica, se tinha especialização na área de educação especial e tempo de experiência em sala de aula. Foi constatado que todas as professoras entrevistadas possuíam formação superior, porém nenhuma tinha especialização na área de educação especial, a maioria com bastante experiência em sala de aula.

Uma das professoras fala do interesse em se qualificar para trabalhar com a educação especial:

Sou formada em Pedagogia, já faz 4 anos que estou na educação infantil, ainda não tenho especialização, mas já participei de algumas palestras, gosto de ficar por dentro das temáticas relacionadas ao meu trabalho, estou há 3 anos ensinando a crianças especiais. P(3).

As cuidadoras tinham formações distintas, uma tem ensino fundamental, a outra, ensino médio e a última tem superior incompleto, apresentando experiência nos cuidados com crianças autistas em média de 2 anos.

Tenho o primeiro ano do ensino médio, não tenho nenhuma formação, mas estou agilizando, eu e a outra cuidadora vamos fazer um curso, que vai começar aqui perto, C(1).

Percebemos que apesar de algumas professoras terem bastante experiência em sala de aula, a maioria não tem muita experiência em trabalhar com crianças autistas.

Esse é o segundo ano que estou trabalhando com crianças especiais, no primeiro ano ensinei no maternal, hoje estou com as crianças do pré I, P(1).

Estou há 11 anos ensinando na educação infantil, mas esse é o primeiro ano que vou trabalhar com uma aluna com autismo em minha sala, P(2).

As cuidadoras não possuem formação superior e para trabalhar com crianças especiais fazem um curso oferecido pela prefeitura que é de curta duração e ocorrem de duas a três vezes por ano. De acordo com Rosa (2005), o processo de ensino ou no Atendimento Educacional Especializado (AEE) requer do educador muita dedicação, visto que além de ensinar e orientar para a construção do conhecimento, o professor necessita de motivação para acreditar e desenvolver o potencial dos seus alunos.

Desse modo, observamos que apesar das professoras e cuidadoras não terem a formação adequada para atender as necessidades das crianças especiais, todas têm muito interesse e entusiasmo em se qualificar e melhorar suas práticas de ensino.

Categoria 2: Contato com crianças autistas e dificuldades encontradas

Ao ser perguntado as professoras e cuidadoras como foi seu primeiro contato com crianças autistas e quais as dificuldades encontradas, as respostas foram muito parecidas, todas as professoras relataram que tiveram muitas dificuldades para lidar com as particularidades de comportamento das crianças autistas, mas que apesar de todos os obstáculos conseguiram avanços importantes tanto do ponto de vista comportamental quanto pedagógico.

Quando iniciei o ensino com uma menina autista, ela era bem chorosa, tudo tinha que ser do jeito dela, na hora que ela queria daí fomos trabalhando com ela aos poucos, trabalhamos muito a questão da coordenação motora, ela foi pra outra professora sabendo fazer o nome dela, identificar ele na chamada viva, ela come de tudo, não tem problemas com a alimentação, foi também muitas adaptações para ela, a minha reação foi de querer que ela conseguisse chegar ao objetivo, de avançar e se desenvolver, ela falava, coisa que o meu atual aluno autista não faz, o que dificulta bastante, mas ele é um garoto inteligente, já reconhece o nome dele na chamada viva, faz o nome com dificuldade, mas está progredindo, tudo questão de tempo, a cuidadora dele junto com a outra colega, fez um material que ajudou muito nesse processo, P(3).

No começo eu pensei que não ia conseguir, mas graças a Deus deu tudo certo, foi ótimo a experiência que eu tive. O primeiro aluno autista com um menino, assim que chegou ele não fazia nada, não se trocava, não pedia para ir ao banheiro, isso foi melhorando. Agora estou com uma menina, mas ela é totalmente independente, chegou mais desenvolvida do que ele, eu peguei ele no maternal e ela já peguei na última série, P (1).

Por parte das cuidadoras percebe-se que apesar de ter uma formação precária para lidar com crianças especiais, as mesmas tem muita determinação em querer auxiliar para a evolução desses alunos. Os relatos são de muita persistência para mudar os hábitos das crianças e adequá-las a rotina da sala de aula.

Pra ela se adaptar foi mais ou menos umas duas semanas, ela nunca queria ficar na sala que era dela, só queria ficar na outra, o negocio dela era bater na porta, chutar as cadeiras, morder, tudo isso aí, depois de um tempo acho que um mês ela deixou dessas coisas, não está mordendo mais, quando entra na escola, entra tranquila, ela só desce pra sala de aula quando eu chego, enquanto eu não chego ela fica na direção, ela só quer ficar na direção ou aqui nesta sala, C(1).

A primeira criança que peguei aqui foi autista, eu sou quem desenvolvo junto com a professora, a criança deste ano está começando a interagir agora, ano passado ela não interagia, nada e com ninguém, ela chegava, ela ia pra casa, eu tenho a participação ativa e efetiva junto não só desta criança, mas também de todas as outras que passaram por mim, C(3).

Outro ponto importante é a interação que existe entre professoras e cuidadoras, por que uma auxilia o trabalho da outra, essa sintonia traz resultados positivos para essas crianças no aspecto emocional e de aprendizado.

Categoria 3: Planejamento e práticas pedagógicas

Quando perguntamos se há um método de ensino diferenciado para as crianças autistas, as professoras respondem que não em razão da questão da inclusão, pois elas acreditam que realizar atividades e preparar conteúdos de formas individualizadas para essas crianças pode ser uma maneira de excluí-las.

Eu faço igual com todos, mais para aquela questão de inclusão, para incluir, porque se eu fizer atividades com ela separada dos meninos, ela vai se sentir sozinha, vai se sentir isolada, então eu deixo ela bem a vontade, explico a ela no quadro, ela vai junto comigo explicar, ela adora dar aula, ela gosta muito da aula, e na hora de sentar pra fazer a tarefa ela senta e faz com a cuidadora, quando a cuidadora ta pegando, eu pego ela e faço com ela, ela gosta muito de participar, P (1).

Está sendo tudo muito novo, por que está sendo o primeiro ano que estamos tendo na faixa etária de 3 anos crianças com autismo, geralmente era 5 anos, P (2).

Não, o que eu faço com toda a turma, faço com ele também, mas o ritmo dele é outro, então tem momentos que eu paro e fico só com ele, na maioria

das vezes é a cuidadora que o ajuda, nas atividades e na compreensão de tudo, como ele não fala, ele mostra muito com o corpo, os gestos, quando quer algo ele puxa e aponta, chora, sinalizando, mas as atividades são as mesmas, seguindo todo o plano e rotina, tem os dias e horários que ele não vem, pois tem os acompanhamentos, na Funad, na Fono, Psicóloga, essas coisas, P (3).

As cuidadoras também tem a mesma compreensão que as professoras em relação ao planejamento das aulas, afirmam que desenvolver alguma atividade diferenciada para esses alunos não vai ajudá-los, e que as crianças autistas precisam acompanhar o desenvolvimento de acordo com os demais alunos.

Não, tudo é normal, o que fazemos diferenciado são os encontros, por que a realidade de um pai não é a do outro, e é uma comunidade que rótula a criança como doido né, as pessoas que não tem informação diz assim, lá vai o pai do doido, agente faz a grande reunião do contexto e depois chamamos mais só para assuntos mais particulares, mas a atividade é normal, elas participam, elas estão inseridas no contexto, agora se eu perceber que a criança ta muito inquieta, irritada, não quer participar daquela atividade, procuro outro meio, outro espaço para trabalhar com ela e depois retorno com ela, C (3).

Não, ela trabalha de forma igual para todos. Por que assim, o desenvolvimento dela, ela quer compartilhar entendeu? ela não quer fazer assim, só com ela, que a gente quer assim, se faz pra um, faz pra ela também, pra ela desenvolver, pra num ficar assim, não depois eu faço com ela, quando ela ver a gente entregando os cadernos aos colegas, ela diz logo, tia e o meu, aí, eu vou e entrego a ela, sento ao dela e digo chega titia e começo a ficar com ela, C (1).

Compreendemos que não se pode assegurar que existam métodos específicos para se ensinar e conseguir avanços com crianças com necessidades especiais, porém, entende-se que seria possível melhorar o desempenho desses alunos, se a equipe pedagógica tivesse uma qualificação para o ensino educacional especial, o que facilitaria o planejamento pedagógico e o entendimento das suas necessidades.

Entretanto refletir sobre a prática e as relações que acontecem a partir desta, não ocorre de forma tão simples. A reflexão embora característica dos seres humanos, ganha novo significado no campo do trabalho docente, mesmo que tal conceito não seja homogêneo e possua diferentes enfoques epistemológicos. De acordo com Pérez Gómez (1998, p. 372) a reflexão [...] é uma forma de praticar a crítica com o objetivo de provocar a emancipação das pessoas, quando descobrem que tanto o conhecimento quanto a prática educativa são

construções sociais da realidade, que respondem a interesses políticos e econômicos contingentes a um espaço e a um tempo e que, portanto, podem mudar historicamente.

Categoria 4: nível de relacionamento família-escola

Buscamos informações a respeito do relacionamento da família com a escola, e a participação dos pais, quais são suas contribuições para o desenvolvimento do filho.

A mãe dela é bem participativa, ela vem, conversa, agora eu não tenho muito contato com ela, porque como ela também é professora e ela trabalha aí os horários não batem muito. Mas com o avô dela que vem deixar, a gente, quando tem alguma coisa a gente fala com ele, ele aceita, conversa, a mãe conversa também, P (1).

Normal, assim a relação com os pais dela quem tem mais é a cuidadora, quando tenho algum recado, qualquer coisa a cuidadora fala com eles, P (2).

Acompanham bem, participam das reuniões e atividades da creche, mais a mãe do que o pai, a mãe sempre está junto, é ela que leva ele para todos os acompanhamentos que ele faz, P (3).

Conheço-os, mas só tenho contato na escola, a mãe sempre vem saber como ele está, em relação a isso ela é bem presente, participa das reuniões, todas as festinhas, C (2).

Foi possível constatar que de modo geral, os pais são bastante participativos em relação à educação e desenvolvimento dos seus filhos, tendo bom relacionamento com as professoras e cuidadoras.

Sabe-se que o acompanhamento dos pais é fundamental para a evolução do processo educacional dos filhos, visto que são as pessoas que melhor conhecem suas necessidades e que as crianças se sentem mais seguras estando perto de sua família. De acordo com Petean e Borges (2002), a participação da família promove o desenvolvimento da criança e atua como agente mediador entre a escola e o meio social.

Categoria 5: Processo de inclusão das crianças autistas

Realizar o processo de educação inclusiva é algo bastante difícil de alcançar, quando se refere ao espaço escolar observa-se que a questão não é apenas conseguir uma vaga e

colocar a criança para cumprir uma obrigação, é preciso que tenha um olhar atento as suas necessidades de aprendizado e socialização, sendo preciso que se inclua práticas educacionais de modo diferenciado para reduzir suas dificuldades, uma vez que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, afirmam que:

Com base nos pressupostos legais da Constituição Federal de 1988, o artigo 205 prevê o direito de todos à educação e o artigo 208 prevê o atendimento educacional especializado, e a inclusão escolar, fundamentada na atenção à diversidade, exigindo mudanças estruturais nas escolas comuns e especiais (BRASIL, 1999).

Fizemos algumas perguntas em relação à inclusão e socialização das crianças autistas em relação aos professores e colegas de escola, nos foi relatado que apesar de alguns episódios de raiva, os alunos autistas têm bom relacionamento e os colegas tem muito respeito por ele e sempre tentam ajudá-los. As professoras são bastante atenciosas e dedicadas na aplicação das matérias de maneira que elas possam compreender, e realizam atividade de modo que todos possam interagir sem distinção, e mesmo as aulas sendo planejadas de modo igual para todos, as dificuldades específicas de cada aluno são atendidas de maneira individual.

Ela é tranquila, bem sociável, mas se não for do jeito que ela quer, ela chora, ela faz escândalo e não quer fazer mais nada. Mas se a gente seguir aquela linha que a gente tá seguindo, deixar ela bem à vontade, pronto se for hora de brincar, tem que conversar com ela, explicar a ela, como a gente faz aí ela entende, agora quando ela chega que ela chega muito agitada, nenhuma conversa resolve aí ela só quer fazer aquilo que ela quer P (1).

Ele é tranquilo e os colegas o adoram, tem muito cuidado e paciência com ele, se oferecem pra ajudar ele em tudo, ele tem que ser o primeiro em tudo, na fila, na entrega de algum material, são verdadeiros parceiros, P (3).

Ela não consegue interagir com outras crianças né, então é mais assim o momento dela, tudo é mais só quando ela quer, por mais que a gente estimule, chame a atenção mas, é mais o querer dela mesmo, P (2).

A formação do professor precisa ser contínua, como afirma Mantoan (2004), é a chamada autoformação. A escola pode ser esse ambiente, a partir do que os professores estão buscando para melhorar suas práticas, pensando num currículo inclusivo, de possibilidades e transformações, levando em conta o ritmo e a diversidade cultural trazida pelos alunos, numa perspectiva da aprendizagem.

Almeida (2004) afirma que:

Isso implica na construção de espaços para reflexão crítica, flexibilização e criação de canais de informação nas escolas, alianças e apoios entre os profissionais e implementação de políticas públicas de valorização e formação docente. Portanto, precisamos conceber a formação continuada dos educadores como elemento crucial para a (re) construção da instituição escolar (ALMEIDA, 2004, p. 244).

Por meio das relações sociais, os seres humanos aprendem regras de convivência e comunicação. É relacionando-se com diferentes grupos sociais que o indivíduo aprende as maneiras adequadas de comportamento e pode desenvolver-se. Para que as crianças com deficiência possa desenvolver as capacidades de pensamento abstrato, as atividades com o concreto devem servir como um apoio necessário para esse desenvolvimento e não como um único fim.

Sendo assim o foco tem que ser o meio e as possibilidades que estão certificados para as crianças, sabendo que as mudanças no currículo são de grande importância para que o ambiente favoreça a participação deste aluno no ambiente escolar e social.

Almeida e Martins (2009, p. 17) remetem que:

Acreditamos que as boas práticas pedagógicas sejam apropriadas a todos os alunos, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais. (...) em alguns momentos e contextos, esses alunos podem precisar de flexibilizações mais significativas ou de atendimentos mais específicos. Um currículo, que tenha como princípio a diferença deverá considerar todas essas situações e vivências.

As práticas educacionais direcionadas às crianças com TEA devem propiciar um espaço social voltado para o desenvolvimento da criança por meio do brincar. Martins (2009) atenta para o fato que estas crianças possuem comprometimentos significativos, mas que não devem ser privadas da ludicidade em função de seu diagnóstico.

O professor de Educação Infantil num contexto inclusivo é o ponto de partida na mediação pedagógica destas crianças, por ser responsável pelo planejamento e organização de ações pedagógicas que visam o desenvolvimento “[...] expressivo- motor, socioafetivo, cognitivo e linguístico das crianças por meio da mediação pedagógica” (CHIOTE, 2015, P.44).

A prática pedagógica assim engloba a experiência histórica das intervenções e a consolidação de formas de desenvolver a atividade docente, pois segundo Sacristán (1999, p.

74) “A prática é, então, sinal cultural de saber fazer composto de formas de saber como, ainda que ligado também a crenças, a motivos e a valores coletivos”.

A prática que nos referimos, está ligada diretamente a ação orientada e dotada de sentido em que o sujeito possui uma função imprescindível como agente numa estrutura social. De acordo com Sacristán, (1999, p.28):

- A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos.
- A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros.

Sendo assim o professor enquanto sujeito deste contexto educativo, cujas ações são tomadas de maneira intencional é formado de acordo com os objetivos postos pela sociedade e estas demandam as práticas as quais esses professores serão portadores. Uma realidade a ser transformada acontece por meio das ações que os docentes realizam, manifestando-se e transformando o que acontece a sua volta.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a pesquisa direcionada ao processo educacional para crianças autistas nos CREIS de João Pessoa, pudemos observar que mesmo com alguns avanços a respeito da garantia de acesso dessas crianças a educação no ensino regular, ainda é preciso maiores investimento na qualificação e formação continuada das professoras e cuidadoras, bem como rever a questão do planejamento de suas práticas no qual deve contemplar as necessidades específicas dessas crianças.

No tocante as cuidadoras de modo mais específico, vale salientar, que ainda não é exigido formação específica, apenas o mínimo de escolaridade, sendo assim pudemos perceber através da pesquisa, que as cuidadoras exercem um papel fundamental na inclusão e efetividade de permanência de crianças autistas na rede de ensino regular, precisamos lutar para garantir a formação e exigência da mesma, para que essa efetividade e garantia de direito e qualidade de desenvolvimento de fato aconteça.

Na Lei Berenice Piana (Lei nº. 12.764/12) temos um destaque importante a fazer, no que diz respeito á formação das cuidadoras, Parágrafo único: Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

Contendo todo um conjunto de características ainda negativas apresentadas neste processo de inclusão de crianças autistas nos CREI de João Pessoa/PB, podemos ver que muito já tem sido feito e que maior parte desta efetivação vem dos profissionais envolvidos neste processo, respaldados pelas políticas, mas na prática apenas as políticas não são diretamente a professora da sala de aula regular e a cuidadora. A formação continuada foi apontada como algo muito importante e revolucionário na prática educativa, fazendo com que cada vez mais haja a efetivação destas práticas pedagógica, em nosso ensino público.

Essa escola inclusiva que tanto queremos só pode existir se a heterogeneidade do grupo não for um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo, o professor num constante processo de ir gerando mudanças de mentalidades e de práticas educativas. Colocando no cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, de confrontos, de ajuda mútua e da consequente ampliação das capacidades individuais (REGO, 1995).

A gestão escolar deve se preocupar e reconhecer que existem carências próprias para cada criança, e isso deve ser levado em conta na elaboração do planejamento pedagógico e nos exercícios em sala de aula, de forma que se percebam as possibilidades e potencialidades

desses alunos, contribuindo para seu aprendizado e autonomia, trabalhando em conjunto com professoras, cuidadoras e a família.

O ideal no procedimento de inclusão é que o aluno se sinta acolhido no espaço escolar como os demais alunos, não apenas no que se refere à questão de ensino, mas também de convivência. Isso nem sempre ocorre, por isso, é fundamental que se realize um planejamento pedagógico voltado às ações de inclusividade, contando com a cooperação de todos envolvidos na prática político-pedagógica da instituição.

Entende-se que a Educação exerce um papel social na transformação da realidade posta, com a intenção de construir um futuro melhor por uma sociedade mais igualitária e de comportamento mais humano.

Portanto, é indispensável que haja grande investimento no plano da educação especial, desenvolvendo projetos e práticas com o objetivo de oportunizar um ensino de qualidade, auxiliando e motivando esses alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12. out. 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05. out. 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05. out. 2017.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 16.out.2017.

_____. **Política Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 08.out.2017.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 08.out.2017.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Seção 1, p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 10. out.2017.

AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon; WANG, Margaret. **Caminhos para as Escolas Inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. Textos originais em inglês, apresentados em Salamanca, 1994.

ALMEIDA, Mariangela Lima de. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo colaborativo: possibilidades de construção de uma prática inclusiva**. 2004. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS AUTISTAS (AMA). Disponível em: <<http://www.ama.org.br/html/home.php>>. Acesso em: 01. Out. 2017.

BARBIERI, Marisa Ramos; CARVALHO, Célia Pezzolo de; UHLE, Aguda Bermadete. **Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações**. Cadernos Cedes, Campinas, SP, n. 36, p. 29-35, 1992.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2014.

CORREIA, L. (1999). **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora.

DSM- IV: **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**, Editora Artes Médicas, Porto Alegre, 2002.

GAUDERER, E.C. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: uma atualização para os que atuam na área; do especialista aos pais**. Brasília: Ministério do Bem-Estar Social, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1993.
Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1930>>. Acesso em: 01. Out. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, L. A. G. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003.

GOMES, Camila G. S. **Desempenhos emergentes na aquisição de leitura funcional de crianças com autismo**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

KANNER, L. **Pathology: Autistic Disturbances of affective contact**. 1943. Disponível em: <<https://simonsfoundation.s3.amazonaws.com/share/071207-leo-kanner-autistic-affective-contact.pdf>>. Acesso em: 05. out. 2017.

KHOURY, Laís P. et al. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a Professores**. São Paulo: Memnon, 2014. Disponível em: <<http://memnon.com.br/proesp2/assets/proesp2.pdf>>. Acesso em: 10. set. 2017.

LIRA, Solange M. de. **Escolarização de alunos autistas: histórias de sala de aula**. 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MANTOAN, M. T. **Caminhos pedagógicos da educação inclusiva**. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. (Org.). Caminhos pedagógicos da educação especial. Petrópolis: Vozes, 2004.

MARTINS, A. D. F. **Crianças autistas em situação de brincadeira: apontamentos para as práticas educativas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba-SP, 2009.

MARTINS, Mara R. R. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2007.

MORI, Nerli N.R.; **Alunos especiais inseridos em classes regulares**. In: MARQUEZINI, Maria Cristina. Inclusão. Londrina. Ed. Eduel, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. UNESCO. **Declaração de Salamanca. Necessidades Educativas Especiais – NEE**. In: Conferência Mundial sobre NEE. Salamanca, ES: 1994.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e Educação: Interação social no cotidiano escolar**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012, p.183

PARAÍBA. **Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025): Documento base**. Maio de 2015.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo**. In: NÓVOA, A. (Org). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.93 – 114.

PETEAN, E. B. L. e BORGES, C. D. (2002). **Deficiência auditiva: escolarização e aprendizagem de língua de sinais na opinião das mães**. Paidéia (Ribeirão Preto), vol.12, n.24, p.195-204.

REGO, T. C. Vygotsky: **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOUSA, Pedro M. L.; SANTOS, Isabel M .S. C. dos. **Caracterização da Síndrome autista**. (sd). Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0259.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2017.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa. **Formação pedagógica de educadores da Educação Superior: Algumas implicações**. Educação por Escrito, PUCRS, v. 4, n. 1, p. 28, jul. 2013.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa. **Noções de competência: possíveis evidências**. Educação por Escrito, PUCRS, v. 2, n. 2, p. 42, jan. 2012.

VIGOTSKY, L. S. A. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994/1998.

VIGOTSKY, Lev. **Thought and Language**. Cambridge, MA: M.I.T. Press, 1986.

VITTA, F. C. F.; SILVA, K. P. L; MORAES, M. C. A. F. **Conceito sobre a educação da criança deficiente, de acordo com professores de educação infantil da cidade de Bauru**. Rev. Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 10, n.1, p.43-58, jan./abr.2004.

WING, L. "Asperger's syndrome. A clinical account". Psychological Medicine, 1981.

WING, L. & Gould, J. **Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in**

children.Epidemiologyandclassification."JournalofAutismandDevelopmentalDisorders.
1979.

Apêndices

Apêndice -1

Autorização para realizar pesquisa de campo

CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA DE CAMPO EM ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA

Eu, André Luis C. Santos, coordenador da SEDEC-JP, autorizo as estudantes: Cláudia Ferreira de Oliveira, Débora W P dos Santos, Joasliny de Souza Lacerda, a realizarem pesquisa de campo com entrevista de pessoal e observação participante nos CREIs:

1. CREI Rosa Andrade de Lima
2. CREI Santa Barbára
3. CREI Renato Lucena Nóbrega
4. CREI João A. Gambarra Neto
5. CREI Diotila Guedes
6. CREI Maria de Lourdes Gomes
7. CREI El Shaday
8. CREI Rita Gadelha de Sá
9. CREI São Francisco
10. CREI Márcia Suênia Alves Madruga
11. CREI Maria José Burity

A pesquisa é referente ao PIBIC intitulado "*A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS DE JOÃO PESSOA: a efetividade do direito à educação infantil.*" Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes.

Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento do pesquisador (a) em possibilitar, aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelo participante.

Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Jão Pessoa, 01 de Fevereiro de 2017.

André Luis Cavallo dos Santos
Coordenador da SEDEC/JP *Mat. 86.164-2*

Apêndice- 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para pais ou responsáveis)

Seu(ua) filho(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: **“AEDUCAÇÃO, DIREITOS DE CRIANÇAS AUTISTAS EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS DE JOÃO PESSOA: a efetividade do direito à educação infantil”**, coordenada pela Profª. Dra. Adelaide Alves Dias, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFPB. Meu nome é _____, sou a bolsista responsável pela realização da pesquisa.

O objetivo principal desta pesquisa é analisar as políticas públicas de inclusão educacional de pessoas com autismo na Paraíba e identificar os limites e os avanços de tais políticas para a plena efetivação da garantia do direito à educação e, consequentemente, da vivência plena de cidadania das pessoas autistas.

A sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Esclarecemos, também, que o(a) seu(ua) filho(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração pela sua participação na pesquisa.

A pesquisa consiste da aplicação de questionários e entrevistas com pais (responsáveis) e professores, observação e registro escrito e fotográfico das rotinas de ensino das salas de aula em que seu filho estuda e não oferece riscos, previsíveis, para a saúde de seu(ua) filho(a). Se você concordar que seu(ua) filho(a) participe, estará contribuindo para a melhoria do trabalho docente na educação infantil, bem como do serviço prestado a comunidade, além de fornecer subsídios teóricos para a elaboração de Políticas Públicas de Educação Infantil.

Os dados da pesquisa serão analisados e os resultados serão apresentados em eventos da área de Educação e publicados em revista e periódicos científicos, mas a identidade de seu(ua) filho(a) não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Ao concordar em participar da pesquisa, você estará permitindo que a fotografia de seu(ua) filho(a) seja utilizada, e editada, unicamente para fins de pesquisa.

Após receber os esclarecimentos e as informações, no caso de aceitar que seu(ua) filho(a) faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Em caso de dúvidas, em qualquer etapa, sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Cláudia Ferreira de Oliveira ou com a coordenadora responsável, profa. Dra. Adelaide Alves Dias, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. Telefones: (83) 9 8764-7043 (83) 32167140 ou (83) 9 8843-1732, e-mail: kau_festa1@hotmail.com / adelaide.ufpb@gmail.com.

Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde - Universidade Federal da Paraíba - Campus I – Cidade Universitária - Bloco Arnaldo Tavares – Sala 812 – 1º andar – CCS. Telefone: (83) 3216 7791. E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

CONSENTIMENTO

Eu, _____, responsável por _____, autorizo sua participação na pesquisa, sabendo que não vou receber nenhuma gratificação ou pagamento por isso. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de sua participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGENS DAS CRIANÇAS

Eu _____, responsável por _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de sua imagem, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora a realizar as fotos que se façam necessárias sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990).

João Pessoa _____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Responsável

Apêndice- 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

COORDENAÇÃO GERAL DE PROGRAMAS ACADÊMICOS E DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Roteiro de entrevista para os professores

- Identificação
- ✓ Nome
- ✓ Idade
- ✓ Formação
- ✓ Curso
- ✓ Instituição
- ✓ Ano de Conclusão
- ✓ Função
- ✓ Tempo de experiência
- ✓ Natureza de vínculo empregatício

- Formação continuada para educação especial.
- Reação ao receber uma criança autista.
- Métodos usados para adaptação da criança autista.
- Metodologia do professor com a criança autista.
- Maior dificuldade que o professor encontra.
- Elaboração de planos de atividades e avaliações.
- Relações interpessoais da criança autista e os demais alunos.
- Relação entre o professor e a família da criança autista.
- Participação dos pais nas atividades.
- Relação entre o professor e os demais profissionais envolvidos com a criança autista.